

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

OBRAZOVANJE UČITELJA U ENGLESKOJ

-završni rad-

MENTOR:

prof. dr.sc. Sofija Vrcelj

STUDENT:

Dario Blumenschein

MATIČNI BROJ: 0009067928

Dvopredmetni studij engleskog
jezika i književnosti i pedagogije

Rijeka, rujan 2016.

Sadržaj

1. UVOD	3
2. Modeli obrazovanja učitelja u Engleskoj - povijesni prikaz.....	4
2.1. Uvođenje monitorskog sustava.....	4
2.2. Pupil – teacher sustav	5
3. Obrazovanje učitelja u Engleskoj od sredine 20. stoljeća.....	8
4. Učiteljska profesija u Engleskoj u suvremenom kontekstu	10
4.1. Inicijalno obrazovanje učitelja u školi (SCITT)	13
4.2. Diplomski studij za učitelje (GTP)	14
4.3. Registrirani program za učitelje (RTP)	14
4.4. Program Prvo poučavanje.....	14
4.5. Program za strane kvalificirane učitelje (OTT)	15
4.6. Partnerstvo sa školama	19
5. Izazovi obrazovne politike Engleske	22
6. Sindrom profesionalnog sagorijevanja – <i>burnout</i>	23
7. ZAKLJUČAK	28
8. SAŽETAK	29
9. LITERATURA	31

1. UVOD

Živeći u modernom društvu čija je dinamičnost dodatno facilitirana brojnim tehničko - tehnološkim promjenama i globalizacijskim trendovima, gotovo svi državni sektori morali su biti spremni na stalne promjene kako bi ispunili suvremene zahtjeve. Obrazovanje, dakako, nije bilo imuno na takve promjene. Međutim, osim evaluiranja cjelokupnih obrazovnih sustava kao makro-razina, postavlja se pitanje što je sa subjektima obrazovanja koji su izravno zaduženi za prijenos znanja, vještina i stavova – učiteljima. Bez sumnje, u odgojno – obrazovnim institucijama učitelji ima jednu od najvažnijih uloga. Oni su zaduženi za kvalitetan prijenos znanja učenicima, razvijanje vještina te usađivanje ispravnih sustava vrijednosti i pravilnih obrazaca ponašanja te ispunjavanje brojnih drugih uloga koje im se nerijetko pripisuju. Engleska ima zanimljivu povijest razvoja sustava obrazovanja učitelja koji je bio podložan čestim promjenama. Cilj ovog završnog rada je dati prikaz razvoja sustava obrazovanja učitelja u Engleskoj. Osim toga, u radu se razmatra trenutna razina razvoja sustava obrazovanja učitelja u Engleskoj uz isticanje njegovih specifičnosti u odnosu na ostale sustave obrazovanja učitelja u Europi. Iako sve države Ujedinjenog Kraljevstva dijele određene sličnosti u obrazovanju učitelja, postoje ipak neke značajne razlike zbog kojih će se ovaj rad usmjeriti isključivo na Englesku.

2. Modeli obrazovanja učitelja u Engleskoj - povijesni prikaz

Da bismo mogli razumjeti suvremeno stanje obrazovanja učitelja i učiteljskog zvanja u Engleskoj te ponuditi potencijalna predviđanja budućnosti, nužno se ukratko osvrnuti na početke obrazovanja učitelja u Engleskoj. Začetak formalnog sustava obrazovanja učitelja u Engleskoj vidljiv je u uvođenju monitorskog sustava, koje je nekoliko desetljeća kasnije zamijenjeno *pupil-teacher* (vježbenik-učitelj) sustavom koji je nastojao osnažiti kvalitetu takvog obrazovanja.

2.1. Uvođenje monitorskog sustava

Ideja formalnog sustava obrazovanja ili 'treeninga' učitelja u Engleskoj (eng. *Teacher training*) zaživjela je početkom 19. stoljeća. Do tada, svećenici te osobe sa titulama prestižnih fakulteta poput Oxforda i Cambridgea podučavali su one koji su pripadali višoj i srednjoj klasi. Od učitelja koji su podučavali učenike iz niže klase očekivala se jedino pismenost te nije bila potrebna nikakva dodatna izobrazba (Robinson, 2006). Od 1805. godine nadalje, počeci formalnog sustava obrazovanja učitelja posljedica su rastuće potražnje za učitelja zbog početka masovnog organiziranog osnovnog obrazovanja za djecu radničke klase koje su vodili religijska društva. Takva potražnja zahtijevala je uvođenje sažetog i sasvim osnovnog oblika poučavanja (ili 'treeninga') na kojem su se postojeći i budući učitelji mogli upoznati sa praktičnim mehanizmima novog monitorskog sustava koji je omogućavao da malen broj učitelja uspješno može poučavati veliki broj učenika (Robinson, 2006). Ideja monitorskog sustava zaživjela je 1789. godine kada je Andrew Bell u Madrasu u Indiji otvorio školu za nezakonitu (vanbračnu) djecu europskih vojnika kako bi ih učinio 'korisnim' članovima zajednice. Svoje škole je organizirao po uzoru na lokalne Hindu škole koje su se vodile idejom 'sustav, metoda, red'. Pri povratku u London, objavio je knjigu u kojima opisuje svoja iskustva vođenja takve škole. Međutim, njegova knjiga nije uživala očekivanu pozornost sve dok nekoliko godina kasnije, Joseph Lancaster nije započeo kampanju obrazovanja siromašnih, sa konceptom koji je jako nalikovao Bellovom (Tschurenev, 2008).

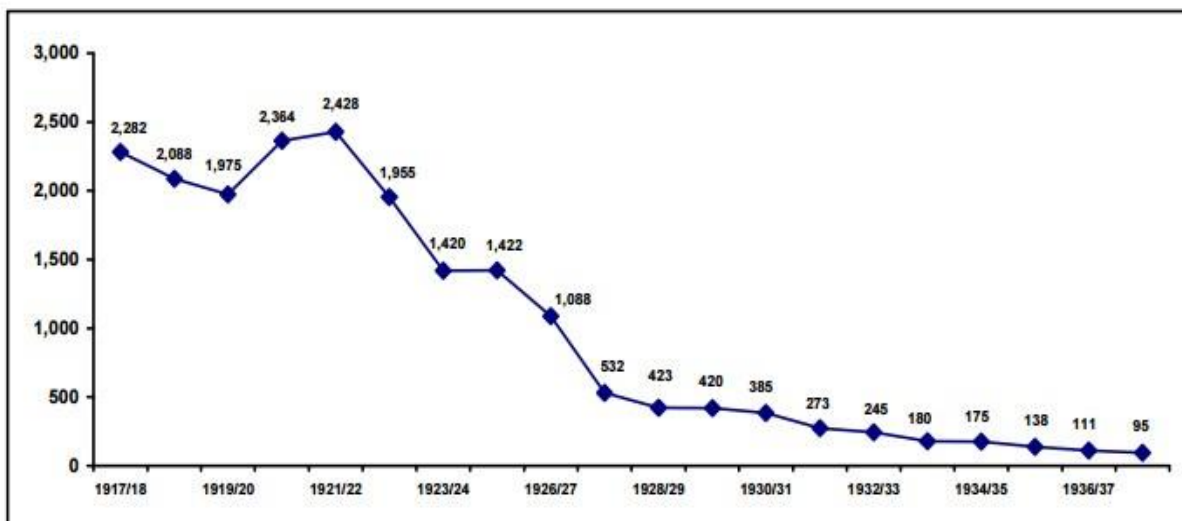
Kroz godine, ideje Bella i Lancastera su se postepeno spajale sve dok nisu stvorile sveobuhvatan model osnovnog obrazovanja (Tschurenev, 2008). Zadaća glavnog učitelja nije bila poučavanje svih učenika, nego koordinacija naprednih učenika koji bi poučavali. Prema tome, sustav je omogućavao učitelju da poučava stotine učenika istovremeno (Ressler, 2013). Drugim riječima, jedan učitelj je bio u mogućnosti poučavati veliki broj učenika istovremeno

na način da bi prvo poučio neke od svojih najnaprednijih učenika koji su potom poučavali i nadgledali svoje vršnjake (Tschurenev, 2008). Osiguravanje reda bio je ključan preduvjet poučavanja velikih skupina, a on se ostvarivao kroz strogi disciplinarni režim koji se temeljio na kontinuiranom ispitivanju, učiteljevoj kontinuiranoj kontroli te međusobnoj kontroli između učenika. Hijerarhija među učenicima neprestano se mijenjala. Učenici koji bi nadgledali i poučavali druge lako su zamjenjivani drugim učenicima koji bi se pokazali uspješnijima, a upravo ta težnja za većom ulogom, odnosno strah od oduzimanja uloge nadgledanja i poučavanja smatrala se poticajem za bolji rad i ostvarivanje boljih rezultata (Tschurenev, 2008). U periodu kada je taj sustav bio na svome vrhuncu, tisuće škola na svim kontinentima očitovale su se kao monitorske (Ressler, 2013). Monitorski sustav vrlo brzo je postao predmetom rasprava i u brojnim drugim država u kojima je nedugo zatim i prihvaćen, poput Francuske, Rusije, Osmanskog Carstva, Sjedinjenih Američkih Država, Zapadne Afrike te Indije (Tschurenev, 2008). Međutim, kako su zahtjevi prema školama rasli, ispostavilo se kako se takvim modelom ne mogu poučavati zahtjevniji sadržaji, te je on doživio svoj kraj krajem 1840-ih kada je država osigurala sredstva za efektivnije školske koncepte (Ressler, 2013). Monitorski sustav je dodatno kritiziran jer se smatralo kako mu je glavni cilj smanjivanje potrebe za odraslim učiteljem kroz privlačenje mladih učenika koji ne bi bili plaćeni za svoj rad (Coppock, 1997). Iako je monitorski sustav prestao djelovati, međunarodno se smatrao najvažnijim napretkom u obrazovanju u prvim desetljećima devetnaestog stoljeća (Ressler, 2013). Monitorski sustav bio je dobar i kvalitetan temelj za razvoj sustava obrazovanja učitelja u kojem bi se efektivno adresirali spomenuti problemi te sukladno tome sredinom devetnaestog stoljeća počinje djelovati *pupil-teacher* (vježbenik-učitelj) sustav kao dostojna zamjena monitorskog sustava.

2.2. *Pupil – teacher sustav*

Pupil-teacher sustav počinje djelovati 1846. godine kao odgovor tadašnje Vlade na problem velike potražnje za učiteljima i njihovom kvalitetnom izobrazbom. Cilj tog programa bio je osnažiti opće standarde učenja u osnovnim školama i povećati broj sposobnih kandidata za pedagoške škole (*Training college*) (Robinson, 2006). Kay-Shuttleworth, britanski političar i pedagog, i njegovi sljedbenici smatrali su *pupil-teacher* sustav korisnim rješenjem i vrijednom zamjenom za monitorski sustav koji je tada bio u padu. Iako je monitorski sustav imao svoje očigledne prednosti poput niskih troškova, Kay-Shuttleworth istaknuo je kako je glavni nedostatak tog sustava bio nemogućnost privlačenja visoko sposobnih učenika (Coppock, 1997).

Prema *pupil-teacher* sustavu, ambiciozne i talentirane trinaestogodišnjake narednih su pet godina u školi dodatno poučavale kvalificirane osobe koje su nazivali *master*, odnosno *mistress*, ovisno o spolu (Yeong, 2009). Ulogu tog tipa edukatora (*master/mistress*) stjecale su osobe koje su završile tadašnje pedagoške škole (Knibbs, 1911). Na kraju svake godine, izabrane učenike bi ispitala i testirala za to zaduženi vanjski vrednovatelj (inspektor). Ukoliko bi bili uspješni, Vlada bi financijski nagradila učenikova edukatora sa 5£ godišnje za jednog učenika, 9£ za dva učenika, 12£ za tri učenika te tri dodatne funte za svakog sljedećeg učenika (Yeong, 2009). Vježbenici koji bi prošli ispit bi dobili novčana sredstva u rasponu od 10£ za prvu godinu sve do 20£ za posljednju godinu (Coppock, 1997). Na kraju petogodišnjeg poučavanja, učenicima bi bilo dozvoljeno da pristupe ispitu za Kraljičinu Stipendiju (*Queen's Scholarship*), koja bi im omogućila pristup trogodišnjem studiju na pedagoškom fakultetu nakon čega se smatraju kvalificiranim i licenciranim učiteljima (Yeong, 2009). Oni koji ne bi uspjeli ostvariti pravo na stipendiju imali su mogućnost rada kao nelicencirani asistent učitelja, sa mogućnošću ponovnog pristupa ispitu nakon tri godine (Coppock, 1997). Ono je predstavljalo zatvoren sustav poučavanja i profesionalnog razvoja unutar svijeta radničke klase u kojem se taj sustav dominantno pojavljivao te je program kao takav uspješno premostio jaz između napuštanja osnovne škole i upisivanja pedagoških škola jer su mladi, bistri učenici mogli učiti dok rade kroz teorijsku i praktičnu poduku kao oblik nastave s nadzorom, dok su istovremeno mogli primati upute od strane glavnog učitelja njihove škole (Robinson, 2006). Problem je nastao u ekspanziji osnovnog obrazovanja te je sve veći broj vježbenika uvelike premašivao ukupan broj dostupnih stipendija, a brojnim vježbenicima nedostupnost stipendije značilo je kraj daljnjeg obrazovanja zbog manja financijskih sredstava (Coppock, 1997). Razvojem obrazovanja krajem 19. stoljeća te stvaranjem školskih odbora, spomenuti model bio je meta kritika zbog svoje uskogrudnosti, niske kvalitete selektivnosti te loše profesionalne i akademske vizije (Robinson, 2006). Uspjeh tog sustava bio je jasno vidljiv: 1849. godine bilo je 3580 vježbenika, a deset godina kasnije ta brojka je porasla na 15224 (Coppock, 1997). Iz grafičkog prikaza vidljivo je kako je takav model trajao do 1938. jer je predloženo da bi budući učitelji trebali imati kontinuirano obrazovanje u srednjim školama do svoje osamnaeste godine (Yeong, 2009). Kao odgovor toj kritici otvaraju se organizirani centri za vježbenike-učitelje (*pupil-teacher centre*) koji su funkcionirali na razini cijele države (Robinson, 2006).



Slika 1. Broj primljenih učitelja-vježbenika u Engleskoj i Walesu od 1917-1938 (Jeong, 2009: 61).

Devetnaesto stoljeće donosi promjene u obrazovanju učitelja u Engleskoj koje nisu od krucijalne važnosti, ali ih je bitno spomenuti kako bi se dobila cjelovita slika moderne situacije. Prve pedagoške škole su otvarale crkve na što je država reagirala dajući financijsku potporu drugim tijelima za gradnju standardnih škola (Jeong, 2009). Pedagoške škole diljem države uvelike su se razlikovale u duljini trajanja i ponuđenim programima. Tako su neke trajale svega 3 mjeseca, dok su druge mogle trajati do maksimalnih pet godina, a ponuđeni programi su uključivali dominantno religijski sadržaj uz ostale sadržaje poput geografije, matematike te umjetnosti poučavanja. Takva različitost uklonjena je odlukom tadašnje Vlade uvodeći redovnu provedbu inspekcija kako bi se dobio certifikat za rad, što je dalje doprinijelo u osnaživanju uniformiranosti i odluci da će škole trajati dvije godine (Jeong, 2009). Dva problema su se pojavljivala kao posljedica. Prvo, pedagoške škole nisu imale dovoljno mjesta za sve vježbenike-učitelje te ih se svega polovica moglo upisati u pedagoške škole. Drugi problem bio je činjenica da je velika većina tih školi bila religijskog karaktera što je onemogućavalo daljnje obrazovanje onim učenicima koji su pohađali sekularne škole. (Jeong, 2009). Uvođenje redovnih inspekcija za škole predstavlja prve korake u nastojanju da se obrazovanje standardizira te da se svim vježbenicima u različitim pedagoškim školama ponude jednaki programi te se istovremeno obrazovanje učini kvalitetnijim za buduće učitelje.

3. Obrazovanje učitelja u Engleskoj od sredine 20. stoljeća

Prikazujući obrazovanje učitelja u Engleskoj u posljednjih šezdesetak godina, period između 1950-ih i 1970-ih moglo bi se opisati kao 'zlatno doba' kontrole visokog obrazovanja. Obrazovanje učitelja bilo je pod kontrolom sveučilišta koji su imali relativno visoku razinu autonomije pri stvaranju programa i njihovoj izvedbi (Whitty, 2006). Do tada je postojalo pet glavnih institucija obrazovanja učitelja u Engleskoj: sveučilišni odjeli za obrazovanje (UDE – *University Department of Education*), pedagoški fakultet, politeznički odjeli obrazovanja, centri za društvene znanosti i pedagoški fakulteti (tehnički). Glavni studiji koji su postojali u tom periodu su trogodišnji/četverogodišnji studiji, BA/BSc studiji, jednogodišnji diplomski studiji (PGCE) te ostali specijalistički studiji. Međutim, trogodišnji/četverogodišnji studiji unutar sebe su inkorporirali neke od BA/BSc studija omogućavajući preddiplomski studij obrazovanja te specijalistički predmet ili kombinirane studije u kojima bi se dobio certifikat za obrazovanje koji bi omogućio studentima da u određenom trenutku odaberu žele li svoj stupanj obrazovanja prenamijeniti u oblik kvalificiranog učitelja (Jeong, 2009). Međutim, unatoč oznaci 'zlatnog doba', i dalje je sadržaj predmeta i ravnoteža između praktičnog rada i vremena provedenog na sveučilištu bio predmet čestih debata koji su nastojali evaluirati neravnotežu između potrebe za teorijskim znanjem na sveučilištima i praktičnim razrednim znanjem koje se stjecalo u školama (Beach, Bagley 2013). Kako je rastao broj institucija koji je osiguravao potvrdu za položeni jednogodišnji diplomski studij (PGCE), pojavio se problem. Naime, znanja i vještine koje su studenti ostvarivali kroz PGCE programe nisu bili u potpunosti usuglašeni sa školskim kurikulumom. Sukladno tome, imali su poteškoća pri prikazivanju svog profesionalnog znanja i prilagođavanju razine poučavanja (Karamustafaoglu, 2009). Nadalje, pokazalo se da budući učitelji nisu pokazali zavidne komunikacijske vještine pri interakciji sa svojim savjetnicima te su imali probleme pri razumijevanju povratnih informacija (Orion, Thompson, 1996). S druge strane, pokazali su zavidno znanje u pripremanju i poticanju rasprava u razredu (Wray, Medwell, Fox, Poulson, 2000).

Posljednjih četrdesetak godina, obrazovne reforme su jedna od glavnih tema politike Velike Britanije. 1976. godine, tadašnji premijer James Callaghan, govorom na Anglia Ruskin sveučilištu u Oxfordu, pokrenuo je tzv. Veliku Raspravu (*Great Debate*) o prirodi, svrsi i tendencijama obrazovnog sustava (Murray, Wishart, 2011). Do prije 30 godina, glavni smisao obrazovanja u Engleskoj bilo je samoispunjenje, osobni rast, različitost te sloboda učitelja i učenika (Halstead, 2003) te nije postojao nacionalni kurikulum zbog čega su učitelji uživali

veću autonomiju u usporedbi s kolegama iz drugih država (Ostinelli, 2009). Učiteljska profesija u Europi se značajno promijenila u desetljećima iza drugog svjetskog rata. Razvijene zemlje postupno mijenjaju svoj status od modernih industrijskih sustava na čije su modele značajno utjecali pozitivistički pogled na stvarnost, prema post-modernim društvima koji gledaju na obrazovanje kao na ulaganje u ljudski kapital (Hargreaves, 2003). Međutim, takva promjena je značajno sporija na školskim razinama u odnosu na druge domene (Ostinelli, 2009). Dakako, razvijene zemlje nastoje kontinuirano restrukturirati svoje obrazovne sustave kako bi ispunili zahtjeve modernog doba. U takvo vrijeme restrukturiranja, država se smatra uspješnom ako može uspješno riješiti probleme koji se pojave u jednoj od najvažnijih komponentni obrazovanja – obrazovanju učitelja (Karamustafaoglu, 2009). Obrazovanje učitelja odvijalo se na sveučilištima u sklopu politehnike ili pedagoški fakulteta, sa također relativno slobodnim kriterijima. Od 1970-ih takva se situacija dovodi u centar pozornosti te je 1988. godine donesen Nacionalni Kurikulum. Ta godina smatra se presudnom u određivanju sudbine engleskog školskog sustava (Ostinelli, 2009).

1983. godine donesen je prijedlog koji je godinu danas kasnije i usvojen, a navodi kako bi pedagoški studiji prvenstveno trebali biti priznati od strane predsjednika Vlade nakon što su uspoređene sa setom standardiziranih kriterija. Priznavanje je značilo da završetkom studija priznaje se status kvalificiranog učitelja (QTS - *Qualified Teacher Status*). Glavni cilj prijedloga je pregled i reorganizacija sustava obrazovanja te osnaživanje utjecaja Vlade u upravljanju obrazovanjem učitelja budući je inicijalno obrazovanje učitelja prije toga bilo je izrazito raznoliko u sadržaju i strukturi (Eurydice, 2003). Na taj način uspješno se ostvarila ideja kako bi se kroz centralnu vlast i kontrolu trebalo standardizirati obrazovanje učitelja.

Dok su drugi akademski smjerovi zadržali svoju tradicionalnu neovisnost, 1984. godine Odbor za Akreditaciju Obrazovanja Učitelja (*Council for Accreditation of Teacher Education - CATE*) kreirao je zajednički kurikulum obrazovanja učitelja, čime su određeni točni sadržaji koji trebaju biti poučavani te se time smanjio teret 'edukativnih' predmeta poput pedagogije, psihologije, sociologije itd. CATE je ukinut 1994. i zamijenjen sa Agencijom za usavršavanje učitelja (TTA - *Teacher Training Agency*), čiji je jasni i eksplicitni zadatak bio prijelaz sa obrazovanja učitelja na obuku učitelja (Ostinelli, 2009). TTA je izvršno nevladino javno tijelo koje djeluje dominantno u Engleskoj (iako ima određene uloge i u Walesu) sa svrhom povećanja standarda u školama kroz kvalitetnije obrazovanje učitelja kako bi osigurali sposobne i predane pojedince u učiteljskoj profesiji. Sukladno time, odgovorna je za kurikulum obrazovanja učitelja te standardne Statusa kvalificiranog učitelja (QTS); zadužena je za raspodjelu broja

osoblja i sredstava ustanovama zadužene za obrazovanje učitelja, kao i pružanje nužnih informacija potencijalnim kandidatima. Djeluju u suradnji sa Odjelom za obrazovanje i vještine (DfES – *Department for Education and Skills*) kao međusobna potpora u izvršenju tih planova (Murray, Wishart, 2011). Drugim riječima, cilj TTA bio je uklanjanje nejednakosti kvalitete i cijene studija obrazovanja budući je Vlada bila zabrinuta kako su, prema njihovim riječima, institucije visokog obrazovanja (HEI) i dalje imale suviše snažan monopol na obrazovanje učitelja te su tako potencijalno mogli onemogućiti vladine reforme. Na taj način Vlada je umanjila utjecaj takvih institucija (Eurydice, 2003). Takva tendencija vidljiva je tijekom svih desetljeća obrazovanja učitelja u Engleskoj. Visoka autonomija ustanova visokog obrazovanja koje je stavljalo naglasak na teorijsko profesionalno znanje postupno je zamijenjeno naglašavajući praktični rad i iskustvo. Osnivanjem Agencije za usavršavanje učitelja (TTA), obrazovanje je postalo usredotočeno na praktični razvoj vještina, a manje na isključivo akademski, teorijski aspekt (Stephens, Tønnessen, Kyriacou, 2004). Promjene zasigurno nisu bile prepuštene slučaju već predstavljaju vrlo odmjerenu obrazovnu politiku isplaniranu i donesenu od strane Vlade pod vodstvom Konzervativne stranke i Margaret Thatcher i Johna Mayora. Ona je postupno kasnije prilagođena i od strane Tony Blaira koji je smatrao kako škole 70-ih i 80-ih nisu bile sposobne ostvariti određene standarde, nužnu disciplinu te pružiti učenicima i studentima vještine i kompetencije koje zahtijeva tržište rada (Barton, Barrett, Whitty, Miles, Furlong, 1994). Laburisti su potom ukinuli postojeći Nacionalni Kurikulum iz 1988. u korist centralizirane kontrole kvalitete poučavanja (Furlong, 2005), pri tom mijenjajući fokus sa procesa na krajnji ishod. Posljedica toga je povećani broj načina pristupanja obrazovnoj struci (Ostinelli, 2009). To je period kada su debate o prirodi obrazovanja postale sve glasnije, a kroz nadolazeće godine obrazovanje učitelja će se brojnim odlukama sve više pretvarati u oblik obrazovanja u kojem je naglasak na vještinama i iskustvu, a manje na akademskom znanju.

4. Učiteljska profesija u Engleskoj u suvremenom kontekstu

Danas postoji nekoliko načina pristupanja obrazovanju za učitelja u Engleskoj, a svi oni zahtijevaju posjedovanje licence za poučavanje, odnosno ranije spomenutog Statusa kvalificiranog učitelja (QTS). Kako bi ostvarili spomenuti status, budući učitelji moraju proći kroz inicijalno obrazovanje učitelja (*Initial Teacher Training – ITT*) koji se sastoji od spoja teorijskog učenja te minimalno 18 tjedana praktičnog rada. Po završetku preddiplomske razine

obrazovanja stječe se titula prvostupnika obrazovanja (BEd), odnosno prvostupnika društvenih ili humanističkih znanosti uz Status kvalificiranog učitelja (QTS) (BA ili BSc) (Weedon, Ahlgren, McCluskey, Riddel, 2010). Dakle, glavni pružatelji usluga obrazovanja budućih učitelja danas su koledži, sveučilišta te odjeli za obrazovanje učitelja u kojima se ukupno obrazuje više od 90% budućih učitelja (Vidović, Vlahović-Štetić, Pavin, Rijavec, Miljević-Ridički, Žizak, 2005). Tradicionalno, učitelji osnovnih škola upisuju preddiplomske studije, dok učitelji koji namjeravaju predavati u srednjim školama upisuju poslijediplomske. Međutim, danas većina osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja svakako upisuju poslijediplomske studije (Eurydice, 2016). Većina studenata nakon završetka preddiplomske razine obrazovanja upisuje jednogodišnji studij po čijem završetku se dobiva potvrda o završenom poslijediplomskom studiju obrazovanja (PGCE - *Post Graduate Certificate in Education*) te se automatski ostvaruje i Status kvalificiranog učitelja (QTS) (Vidović et al., 2005).

Da bi se moglo pristupiti inicijalnom obrazovanju učitelja, kandidati moraju ostvariti minimalno ocjenu C iz engleskog i matematike u ispitima koje polažu sa 16 godina nakon čega se stječe potvrda GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) (Ross, Hutchings, 2003). Ocjene rangiraju od A – G, te postoji i ocjena U koja označava da učenik nije ponudio nikakve zadovoljavajuće odgovore.

		A*	A	B	C	D	E	F	G	U	A*-C	A*-U
Maths												
	2016	5.7	10.2	16.7	28.4	19.2	8.5	4.6	3.2	3.5	61.0	757296
	2015	6.1	10.4	16.9	29.9	17.9	7.7	4.3	3.3	3.5	63.3	761230
	2014	5.4	9.8	16.8	30.4	16.5	8.1	5.2	3.8	4.0	62.4	736403
	2013	4.9	9.4	16.2	27.1	18.1	10.0	6.9	4.7	2.7	57.6	760170
	2012	5.5	9.9	14.7	28.3	18.1	10.1	7.2	4.4	1.8	58.4	675789
	2011	5.2	11.3	15.5	26.8	17.3	10.9	7.5	3.9	1.6	58.8	772944
	2010	5.0	11.2	16.0	26.2	18.1	10.7	7.3	3.8	1.7	58.4	762792
	2009	4.6	10.8	15.5	26.3	18.7	11.1	7.1	4.0	1.9	57.2	754738
	2008	4.6	9.9	16.2	25.6	18.1	11.6	7.6	3.8	2.6	56.3	738451
	2007	4.1	9.6	17.8	23.7	17.7	13.0	7.1	3.2	3.8	55.2	760299
	2006	4.2	9.0	17.6	23.5	18.1	13.3	7.3	3.2	3.8	54.3	750570
	2005	4.1	8.9	17.5	22.9	18.0	13.5	7.9	3.4	3.8	53.4	741422
	2004	4.2	7.6	17.5	22.4	17.9	14.5	8.3	3.6	4.0	51.7	741682
	2003	3.2	8.5	17.1	21.4	17.5	15.7	8.6	3.8	4.2	50.2	712830
	2002	3.6	8.3	17.6	21.8	17.9	15.1	8.3	3.8	3.6	51.3	709027
	2001	2.8	8.3	17.0	22.0	18.0	14.8	9.0	4.4	3.7	50.1	690704
	2000	2.8	7.9	16.6	21.9	17.9	15.6	9.1	4.3	3.9	49.2	673056
	1999	2.4	8.1	16.2	21.3	18.2	15.3	9.4	5.0	4.1	48.0	672950
	1998	2.1	7.8	15.7	21.4	17.4	16.3	9.2	5.1	5.2	47.0	670141
	1997	2.1	7.5	14.6	23.1	16.5	15.6	12.2	6.3	2.1	47.3	681265
	1996	2.0	7.0	14.3	23.2	16.4	15.8	12.6	6.5	2.2	46.5	691111
	1995	1.9	6.5	13.4	23.1	17.1	16.1	12.8	6.7	2.4	44.9	678445
	1994	1.8	6.7	15.8	22.0	17.2	15.5	12.5	6.3	2.2	46.3	640608
	1993		8.6	10.5	27.2	19.6	16.4	10.6	4.1	3.0	46.3	569259

Slika 2: Dobivene ocjene (u postotku) iz predmeta matematike na ispitu za GCSE potvrdu (Joint Council for General Qualifications, 2016).

English	A*	A	B	C	D	E	F	G	U	A*-C	A*-U
2016	3.3	10.4	19.9	26.6	22.3	9.6	3.9	1.9	2.1	60.2	513285
2015	3.1	11.5	22.4	28.4	20.9	8.0	3.0	1.4	1.3	65.4	520524
2014	3.6	10.7	20.1	27.3	22.9	9.1	3.6	1.6	1.1	61.7	515575
2013	3.3	10.9	20.3	29.1	21.5	9.2	3.8	1.2	0.7	63.6	731153
2012	3.4	11.6	20.6	28.5	20.9	9.4	3.8	1.2	0.7	64.1	669534
2011	4.7	12.1	20.2	28.4	20.2	8.2	3.4	1.5	1.3	65.4	649553
2010	4.3	11.7	20.1	28.6	20.0	8.6	3.6	1.7	1.4	64.7	705240
2009	4.1	11.5	19.5	27.6	20.4	9.6	4.2	1.8	1.3	62.7	701196
2008	4.0	11.5	20.1	27.3	19.8	9.9	4.3	1.8	1.3	62.9	721577
2007	3.8	11.5	19.7	27.2	19.9	10.2	4.5	1.9	1.3	62.2	732293
2006	3.9	11.3	19.4	27.0	20.0	10.2	4.8	2.0	1.4	61.6	721762
2005	3.7	11.4	19.3	26.5	19.8	10.6	5.0	2.2	1.5	60.9	708569
2004	3.6	11.1	18.6	26.6	19.8	10.7	5.5	2.4	1.7	59.9	688438
2003	3.1	11.2	19.7	25.7	20.2	11.0	5.4	2.4	1.3	59.7	688438
2002	2.8	10.7	19.8	26.2	20.4	11.3	5.4	2.2	1.2	59.5	667476
2001	3.1	10.5	18.5	26.4	21.1	11.5	5.6	2.2	1.1	58.5	666793
2000	2.9	10.3	19.0	26.4	20.8	11.8	5.6	2.2	1.0	58.6	647436
1999	2.5	9.7	18.9	26.6	21.5	12.1	5.8	2.0	0.9	57.7	638018
1998	2.4	9.1	17.9	27.1	21.6	12.4	6.3	2.3	1.0	56.5	637748
1997	2.0	8.7	18.8	26.5	22.1	12.4	6.8	2.3	0.5	56.0	649559
1996	2.0	9.0	19.3	26.5	21.8	11.9	6.7	2.3	0.5	56.8	663009
1995	1.8	9.1	19.5	26.8	21.8	11.9	6.4	2.2	0.5	57.2	648987
1994	1.8	8.9	20.1	27.6	20.6	11.2	7.5	1.9	0.4	58.4	605182
1993		10.2	18.6	28.5	21.5	12.8	6.2	1.0	0.3	57.3	632793

Slika 3: Dobivene ocjene (u postotku) iz predmeta engleskog jezika na ispitu za GCSE potvrdu (Joint Council for General Qualifications, 2016).

Slike prikazuju koji postotak učenika je položio ispite iz matematike i engleskog sa minimalnom ocjenom C te teoretski imaju pravo pristupa inicijalnom obrazovanju učitelja. Nadalje, svi kandidati kojima je želja pristupiti obrazovanju učitelja, također moraju uspješno odraditi individualni ili grupni intervju čija je svrha istražiti predanost, želju i potencijalni talent kandidata koji žele pristupiti obrazovanju za učitelja (Ross, Hutchings, 2003).

Glavnu ulogu u obrazovanju učitelja u Engleskoj imala je Agencija za usavršavanje učitelja (TTA) koja službeno priznaje različite pružatelje usluga u obrazovanju poput sveučilišta i koledža te dodjeljujući dozvole regulira broj ljudi koji imaju pravo sudjelovati u pružanju spomenutih usluga (Vidović et al., 2005). Međutim, Agencija za usavršavanje učitelja koja je stvorena 1994. godine, 2005. godine je promijenila naziv u *Training and Development Agency for Schools*: TDA (Taylor, 2008), ali funkcija je ostala identična. Dakako, odobrenje od Agencije može se dobiti tek nakon što ona provede formalni nadzor i kontrolu nad svakim pojedinim potencijalnim pružateljem usluga što im ujedno omogućuje i kvalitetnu prilagodbu potrebnih učitelja u skladu s demografskim promjenama (Vidović et al., 2005). U svim zemljama Velike Britanije puno je veći broj žena koje se odlučuju za učiteljsko zanimanje. Tako se 2001/2002. godine svega 24% osoba muškog spola odlučilo za učiteljsku profesiju. Također se primjećuje konstantan pad u prijavama osoba muškog spola te je taj problem Agencija za usavršavanje učitelja (TTA) adresirala, stvarajući plan u kojem je cilj da se u

periodu od 2001-2004. godine poveća broj muških osoba koji pristupaju obrazovanju za učitelja za 15%. Međutim, taj cilj nije ostvaren. Povećan je ukupan broj osoba koji su se odlučili pristupiti obrazovanju za učitelja, ali je odnos po spolu ostao jednak (Murray, Wishart, 2011). Nadalje, pokazano je kako su pojedinci koji odabiru učiteljsko zvanje uvelike intrinzično motivirani. Ta motivacija uključuje rad s djecom, osjećaj intelektualne ispunjenosti te doprinos društvu. Smatraju kako učiteljska profesija garantira sigurnost radnog mjesta te intelektualni izazov. Međutim, aspekti zanimanja koji odvraćaju mlade od pristupanja su mala plaća, brojna papirologija te učenici koji ometaju rad (Murray, Wishart, 2011). Upravo takva intrinzična motivacija razlog je zašto mnogi smatraju učiteljsku zvanje plemenitim poslom. Osjećaj vlastite uloge i važnost pri poučavanju mladih koji će za kroz nekoliko desetljeća oblikovati sliku društva brojne učitelje čini ponosnima i zadržava ih u struci unatoč povremenim problemima koji se pojavljuju.

Međutim, jedna od prepoznatljivih karakteristika obrazovne politike Engleske po pitanju obrazovanja učitelja su brojni alternativni putevi kojima se može steći Status kvalificiranog učitelja (QTS). Postoje brojni programi koji to omogućuju, poput diplomskog studija za učitelje (GTP – *Graduate Teacher Program*), registriranog programa za učitelje (RTP – *Registered Teacher Program*), programa Prvo poučavanje (*Teach First*), programa za strane kvalificirane učitelje (OTT - *Overseas Trained Teacher*) te programe inicijalnog obrazovanja učitelja u školi (SCITT - *School-Centered Initial Teacher Training*).

4.1. Inicijalno obrazovanje učitelja u školi (SCITT)

Inicijalno obrazovanje učitelja u školi (SCITT - *School-Centered Initial Teacher Training*) namijenjeno je diplomiranim osobama koji žele završiti obrazovanje ('trening') u školskom okružju (Smith, 2010). Takva inicijativa omogućila je školama da se odmaknu od institucija visokog obrazovanja te svoja financijska sredstva za stvaranje vlastitih modela obrazovanja primaju izravno od Vlade. Glavni cilj inicijative bio je omogućivanje učiteljskoj profesiji samostalnu kontrolu nad obrazovanjem što je značilo mogućnost odlučivanja o obrazovanju budućih učitelja (Eurydice, 2003). SCITT programi se provode u suradnji sa nekoliko okolnih škola i fakulteta te omogućuju ostvarivanje statusa kvalificiranog učitelja (QTS). Uz to, neki od programa omogućuju i stjecanje PGCE od strane viših obrazovnih institucija. Kolegiji uobičajeno traju godinu dana od rujna do lipnja (Smith, 2010).

4.2. *Diplomski studij za učitelje (GTP)*

Diplomski studij za učitelje (GTP – *Graduate Teacher Program*) predstavlja program koji omogućava diplomiranim osobama stjecanje kvalifikacija za učitelja paralelno sa njihovim trenutnim poslom (Smith, 2010). Program je namijenjen onim diplomiranim studentima čije su diploma i radno iskustvo zadovoljavajući temelj za poučavanje određenog predmeta (Jeong, 2009). Osobe su zaposlene od strane škole u kojima zarađuju svoju plaću i obrazuju se za status kvalificiranog učitelja, a takvo obrazovanje često privlači starije kandidate koji imaju obitelji i već određeno zvanje koje bi voljeli promijeniti u učiteljsko, a paralelno sa obrazovanjem im je potreban novac za uzdržavanje obitelji. Uz to, tom programu često se priključuju i oni pojedinci koji su zaposleni kao nekvalificirani učitelji budući im ovaj program omogućava stjecanje statusa kvalificiranog učitelja (Smith, 2010).

4.3. *Registrirani program za učitelje (RTP)*

Registrirani program za učitelje (RTP - *Registered Teacher Programme*) je dvogodišnji program namijenjen pojedincima koji nemaju diplomu, omogućavajući im da dovrše studij te se istovremeno kvalificiraju za učitelja. Tim programom, polaznike zapošljava škole te im daje plaću, dok oni dovršavaju svoj studij te paralelno imaju priliku za stjecanje QTS-a. (Smith, 2010). Takav program pogodan je osobama koje imaju određena iskustva na razini višeg obrazovanja, iako nemaju diplomu, a imaju želju prebaciti se na učiteljsko zvanje uz potrebu istovremene zarade dok ne steknu željene kvalifikacije. Ukoliko pojedinci već imaju iskustva u poučavanju, program može trajati i kraće od dvije godine, budući da kandidati moraju proći obrazovni put koji je ekvivalentan dvogodišnjem višem obrazovanju. Ovisno o područjima u kojima kandidati planiraju poučavati, moraju položiti još dodatne predmete poput primjerice matematike ili *science* (Smith, 2010).

4.4. *Program Prvo poučavanje*

Program Prvo poučavanje (*Teach First*) za ciljnu skupinu ima izrazito uspješne diplomirane studente deficitarnih predmeta koji se prvobitno i samostalno ne bi odlučili za učiteljsko zvanje (Hutchings, Maylor, Mendick, Menter, Smart, 2006). Ono je privatni program kojeg je osnovao velik broj tvrtki donatora te ga ujedno i financiraju (Eurydice, 2013). Program je stvoren zahvaljujući uspjehu sličnog američkog programa *Teach for America*, programa započetog 1990. godine preko kojeg su najuspješniji diplomirani studenti poučavali u ruralnim i urbanim javnim školama kojima su učitelji bili izrazito potrebni. Polaznici su smješteni u izazovne i

zahtjevnih škola šireg Londonskog područja u kojima prvu godinu rade uz pomoć profesionalnog i predmetnog mentora te stručnog tutora koji obavlja periodične posjete. Status kvalificiranog učitelja (QTS) se uobičajeno ostvaruje na kraju prve godine (Hutchings et al., 2006). Taj program koji se provodi već trinaest godina u Engleskoj, polako primjenjuju i usvajaju i druge europske zemlje poput primjerice Njemačke (Eurydice, 2013).

4.5. Program za strane kvalificirane učitelje (OTT)

Program za strane kvalificirane učitelje (OTT – *Overseas Trained Teacher*) namijenjen je učiteljima koji su svoje kvalifikacije stekli izvan europskog ekonomskog područja, a svoje su radno mjesto pronašli u školi u Engleskoj (Eurydice, 2013). Zahvaljujući tom programu, brojni mladi učitelji iz Australije i Novog Zelanda uspjeli su naći posao u Engleskoj (posebice Londonu), a najveći porast primijećen je krajem 1980-ih kao posljedica nedostatka učitelja. Tada su osnovane prve privatne agencije zadužene za programe za strane kvalificirane učitelje. Danas postoji više od stotinu ureda, a najviše njih smješteno je u Australiji, na Novom Zelandu te u Južnoj Africi i Kanadi, budući da mladi ispod 28 godina iz država Commonwealtha imaju pravo na posebnu vizu koja im omogućuje da žive i rade u Velikoj Britaniji dvije godine (Ross, Hutchings, 2003). Učitelji koji pristupe tom programu rade privremeno kao kvalificirani 'predavači', dok istovremeno dobivaju individualno osposobljavanje i program procjene pomoću kojeg mogu steći status kvalificiranog učitelja (QTS). Ukoliko u roku od četiri godine ne uspiju steći status kvalificiranog učitelja, nije im dopušteno dalje privremeno poučavati (Eurydice, 2013).

Konzervativno – Liberalno demokratska koalicijska vlada iz 2010-2015 iznijela je nekolicinu prijedloga za inicijalno obrazovanje učitelja (ITT) kao dio reforme cjelokupnog sustava koji se temelji na ideji kako je najvažniji čimbenik uspješnosti djece u školama kvaliteta učitelja i njihovih metoda poučavanja. Neke od reformi uključuju:

- Ekspanziju programa Prvo Poučavanje (*Teach First*).
- Otvaranje novog programa obrazovanja pod vodstvom škola (*School Direct*) te veće financiranje ustanova koje uspješno uključe škole u obuku budućih učitelja.
- Veća financijska potpora budućim učiteljima deficitarnih predmeta te studentima sa visokim ocjenama (Eurydice, 2016).

U prijedlogu spomenuti program *School Direct* uveden je 2012/2013. akademske godine te je dodatno proširen u narednoj akademskoj godini. Ono predstavlja najnoviji alternativni put stjecanja učiteljskog zvanja, a omogućuje školama veći utjecaj i kontrolu nad obrazovanjem učitelja. Program vodi određena škola ili skupina škola koja odabire ustanovu koja je ovlaštenog za pružanje usluga obrazovanja učitelja. Vježbenik tako uz obrazovanje zarađuje plaću poučavajući u školi kao nekvalificirani učitelj, a od škole ili skupine škola se očekuje da zaposli vježbenika kao kvalificiranog učitelja nakon uspješnog stjecanja statusa kvalificiranog učitelja (Eurydice, 2014).

Da bi se prije svega stekao status kvalificiranog učitelja (QTS), vježbenici moraju biti ocijenjeni prema terminima zadovoljavanja standarda takvog učitelja koje je objavila Agencija za usavršavanje učitelja. Postoje tri glavne skupine zahtjeva:

- Profesionalne vrijednosti i praksa
- Znanje i razumijevanje
- Poučavanje:
 - Planiranje, očekivanje, ciljevi,
 - Praćenje učeničkog rada i ocjenjivanje
 - Poučavanje i upravljanje radom (Vidović et al, 2005)

Svi koji poučavaju u državnim školama moraju se prvo registrirati u Generalno učiteljsko vijeće Engleske koje je utemeljeno 2000. godine te predstavlja tijelo koje regulira učiteljsku profesiju. Ono odobrava status kvalificiranog učitelja onim vježbenicima koji uspješno odrade i budu ocijenjeni za prvu godinu rada koji predstavlja 'period uvođenja' (Vidović et al., 2005). Budući postaje brojni alternativni putevi pristupa obrazovanju za učitelja koje nude škole, odnos moći između škola i institucija visokog obrazovanja predmet je čestih debata. Često se postavlja pitanje treba li se dati veći naglasak na praktično iskustvo i neposrednu izloženost situacijama ili je stjecanje dubinskog akademskog znanja bolji imperativ. Naime, tendencije koje traju već više od pola stoljeća neprestano idu na stranu škola, stavljajući praktični rad u svoj fokus.

Jedno od recentnijih prijedloga iz 2010. godine usmjerava obrazovanje učitelja u Engleskoj još snažnije u praktičnu domenu. Ističe ideju implementiranja zakonodavnih prijedloga koji diskurzivno smještaju poučavanje kao zanat koji se najbolje uči kroz izloženost u školi, što omogućuje učenje prateći učitelje stručnjake te kroz stjecanje vještina naučenih kroz praktično iskustvo na radnom mjestu. Kao takav, dokument je nastavio više od 40 godina tradicije gdje

se nastoji riješiti svaka prividna napetost između teorije i prakse uklanjajući gotovo u potpunosti teorijsko profesionalno znanje i stvarajući praktični kurikulum (Beach, Bagley 2013). Tim činom, dodatno je umanjena bilo kakva potrebna uloga institucija visokog obrazovanja (HEI-a) te su naglašeni školski programi. Tako, obrazovanje orijentirano na škole i praksu u osnovi je postalo 'zadanim' načinom ulaska u struku (Beck, Young 2005). Čini se kako je posljednjih desetljeća naum engleske obrazovne politike preseliti buduće učitelje iz fakultetskih klupa u školske učionice, budući su vođeni ideologijom kako je poučavanje zapravo vještina koja se najbolje može naučiti promatrajući stručnjaka kako obavlja taj posao (Murray, Wishart, 2011). Međutim, čini se kako postoje napetosti između takve ideologije i Vladine težnje za stvaranjem visoko kvalificirane radne snage kako bi njihov školski sustav bio u samom međunarodnom vrhu. Uvid koje ima OfSTED iz 2010. godine ukazuju na značajno kvalitetnije obrazovanje učitelja koje vode institucije visokog obrazovanja (HEI), u odnosu na obrazovanje vođeno od strane škola. To bi, dakle, značilo kako je umanjivanje uloge visokih institucija ipak vođeno ideologijom nego li empirijskim dokazima (Murray, Wishart, 2011). Sukladno tim tendencijama, obrazovanje učitelja u Engleskoj snažno je orijentirano na škole, bez obzira bilo ono četverogodišnje preddiplomsko, jednogodišnje postdiplomsko ili bazirano na zaposlenju. Primjerice, u jednogodišnjem poslijediplomskom smjeru od 36 tjedana, 24 tjedna su orijentirana na školu za obrazovanje srednjoškolskih učitelja, odnosno 18 tjedana za obrazovanje osnovnoškolskih učitelja. Oko 85% sveukupne izobrazbe je kroz formalna partnerstva škole i sveučilišta, dok oko 15% je isključivo vođeno školom. Status kvalificiranog učitelja ostvaruje se nakon što su budući učitelji dokazali kako su savladali potrebni profesionalni standard kako bi poučavali u državnim školama (Beach, Bagley 2013).

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 0	480	●	●	150	290	297	:	390	:	●	950	●	600	750	480	800	900	320	840
ISCED 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
ISCED 2	480	⤴	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224
ISCED 3	90	⤴	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	HR	IS	TR	LI	NO
ISCED 0	●	500	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⤴	700
ISCED 1	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⤴	700
ISCED 2	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⤴	420
ISCED 3	●	●	112.5	●	120	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⤴	420

● Samostalnost ustanova ⤴ Obrazovanje nastavnika u inozemstvu

Slika 4: minimalno trajanje školske prakse tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja (Eurydice, 2013)

Slika prikazuje minimalno trajanje školske prakse tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja na različitim razinama obrazovanja (ISCED 0, 1, 2 i 3). Primjećuje se golema razlika između trajanja školskih praksi u različitim državama, od 20 sati za programe obrazovanja pa sve do 1065 (Eurydice, 2013). Tako Ujedinjeno Kraljevstvo se nalazi na vrhu broja sati školske prakse, što dodatno naglašava trenutnu situaciju u sustavu obrazovanja učitelja te pitanje odnosa moći između institucija visokog obrazovanja i škola u kojima se praksa provodi. Kontinuirana ekspanzija školom vođenih puteva za ulaz u učiteljsku profesiju poprimila je novu dimenziju. Naime, jedan izvještaj pokazuje kako je u akademskoj godini 2015/2016. po prvi puta više od polovice studija vođeno od strane škola (*school-led*), sa čak 51% vježbenika (Eurydice, 2016). Tako, u akademskoj godini 2015/2016 upisano je 28148 novih vježbenika u poslijediplomsko inicijalno obrazovanje učitelja (ITT), što predstavlja porast u odnosu na 25753 vježbenika prethodne akademske godine. Ukupan broj upisanih koji prate tzv. 'school-led' programe iznosi 14208, što čini 51% ukupno upisanih. Od tih 51%, 2372 je upisalo SCITT, 10252 je upisalo School Direct, a *Teach First* programe upisale su 1584 osobe. Ostalih 13561 su upisali programe vođene od strane ustanova visokog obrazovanja te sačinjavaju ostalih 49% (DfE, 2015).

	2014/15r			2015/16p		
	Recruited	Target	Contribution to target	Recruited	Target	Contribution to target
English	1,841	1,348	137%	2,329	2,253	103%
Mathematics	2,170	2,346	92%	2,407	2,581	93%
Science, of which:	2,305	2,520	91%	2,799	3,286	85%
<i>Biology</i>	845	891	95%	1,050	1,178	89%
<i>Chemistry</i>	823	682	121%	1,003	1,053	95%
<i>Physics</i>	637	947	67%	746	1,055	71%
Computer science	519	610	85%	509	723	70%
Design & technology	409	981	42%	526	1,279	41%
Modern and ancient languages	1,238	1,375	90%	1,313	1,514	87%
Geography	597	741	81%	647	778	83%
History	767	632	121%	925	816	113%
Art	402	403	100%	503	794	63%
Music	374	461	81%	358	481	74%
Physical education	1,095	966	113%	1,230	1,227	100%
Religious education	386	537	72%	411	650	63%
Business studies	207	264	78%	201	313	64%
Social studies	166	216	77%	-	-	-
Other	495	466	106%	1,556	1,845	84%
Total Secondary	12,971	13,866	94%	15,114	18,541	82%
Primary	12,782	14,328	89%	13,034	11,245	116%
Total	25,753	28,194	91%	28,148	29,787	94%

Please note the 2015/16 figures includes Teach First trainees, these are not included in 2014/15 figures

Slika 5: Upisani vježbenici u inicijalno obrazovanje učitelja prema predmetima u dvjema akademskim godinama (DfE, 2015)

4.6. Partnerstvo sa školama

Također je važno istaknuti jednu specifičnost engleskog obrazovnog sustava kada se radi o obrazovanju učitelja, a to je partnerstvo sa školama. Praksa je to za koju se zanima veliki broj država poput SAD-a, Australije i Novog Zelanda, ali je ona jedino u Engleskoj i Walesu institucionalizirana na državnoj razini kao zakonska odredba (Furlong, Campbell, Howson, Lewis, McNamara, 2006). Partnerstvo između institucija visokog obrazovanja i škola u kojima učitelji-vježbenici stječu svoje iskustvo predstavlja jedno od osnovnih sastavnica učiteljske profesije. Primjerice, u jednogodišnjem poslijediplomskom studiju obrazovanja za učitelja srednje škole, polaznik mora provesti najmanje 24 od ukupno 36 tjedana u partnerskim školama (Vidović et al, 2005). To je, kao što se može i primijetiti, praksa koju engleski obrazovni sustav vuče već dugi niz desetljeća kroz različite oblike. Devedesetih godina dvadesetog stoljeća mogla su se primijetiti tri standardna modela partnerstva:

- **Komplementarno partnerstvo** – predstavlja partnerstvo u kojima škole i sveučilišta/fakulteti imaju odvojene, ali komplementarne odgovornosti te su bili prikazani kao dvije odvojene dimenzije bez ikakve namjere stvaranja dijaloga među njima (Furlong et al. 2006). Drugim riječima, partnerstvo je postojalo, ali nije bilo nužno integracijsko. Integracija je nešto za što su se studenti sami morali pobrinuti (Whitty, 1997).
- **Kolaborativno partnerstvo** – ideja je učitelja edukatora kako je nužno stvoriti obrazovni program u kojem će studenti biti izloženi različitim oblicima obrazovnog znanja od kojih će neki pristizati iz škola, a neki iz ustanova višeg obrazovanja. Time, učitelji su smatrani kako posjeduju jednako važno i legitimno znanje neovisno iz koje ustanove dolaze, a jedina razlika je u obliku tog profesionalnog znanja. S druge strane, studenti su ohrabrivani da na temelju znanja iz škole kritički promišljaju u onome što uče na fakultetu/sveučilištu i obrnuto te tim putem stvaraju vlastito profesionalno znanje (Furlong et al. 2006).
- **Partnerstvo s naglaskom na institucije visokog obrazovanja (HEI)** – Iako je kolaborativni model bio izrazito popularan, čini se kako je upravo ovaj model bio najčešći tijekom '90-ih. Glavna razlika između tog modela i ranije spomenuta dva je što je ova suradnja u potpunosti vođena od strane institucija višeg obrazovanja, uz povremenu pomoć malog broja učitelja kao savjetnika (Furlong et al. 2006). Primarni cilj je iskoristiti škole kao kvalitetan resurs u stvaranju obrazovnih prilika

studentima. Institucija visokog obrazovanja imala je spreman niz ciljeva koje su namjeravali ispuniti te su sukladno tome zahtijevali od škole da djeluju u sličnom smjeru kako bi omogućili jednaku šanse studentima (Whitty, 1997). Suradnju je ojačalo i stvaranje tada nove Agencije za obrazovanje učitelja (TTA) što je pojačalo kontrolu institucija višeg obrazovanja zbog čega su oni kvalitetu obrazovanja koju nude morali shvatiti puno ozbiljnije (Furlong et al. 2006). Unutar tog modela, najveći prioritet bila je kvaliteta kontrole koja je omogućivala svim studentima jednake prilike obrazovanja u objema institucije (Whitty, 1997).

Glavni temelj sva tri modela partnerstva je činjenica da obje razine obrazovanja mogu pružiti vlastiti oblik znanja: sveučilišta su pružala teorijska i istraživačka znanja o praktičnom radu kroz literaturu iskustva predavača, dok su škole s druge strane omogućivale znanja koja su se zasnivala na izravnom praktičnom radu (Furlong et al., 2006). Dakako, model suradnje koji se može ostvariti između institucija visokog obrazovanja (HEI) i lokalnih škola zasigurno ovisi o dostupnosti i voljnosti škola da preuzmu 'partnersku' ulogu, kakogod ona bila definirana (Whitty, 1997). Tu se pojavljuje jedan problem. Naime, time se pretpostavlja kako sveučilišta i škole od kojih se očekuje da pristanu na zahtjeve Vlade automatski dijele isti set vrijednosti i uvjerenja o obrazovanju kao i centralna vlast. Time, temeljni problem ideje pristanka je način na koji je obrazovanje konceptualizirano i ostvareno (Taylor, 2008). Na određenoj razini to uvelike podsjeća i na situaciju hrvatskog obrazovnog sustava gdje se primjećuje jasna diskrepancija u obrazovnoj politici između onih koji odluke donose i onih koji te odluke moraju implementirati u obrazovni sustav i te odluke primjenjivati.

Nadalje, dodatni problemi su se pojavljivali u obrazovanju učitelja u Engleskoj. U nekim područjima, konkurencija i natjecanje između institucija visokog obrazovanja dodatno je otežala i pogoršala probleme suradnje, budući su neke škole dogovorile suradnju sa isključivo jednom institucijom visokog obrazovanja jer su ponekad nudile bolje uvjete i pogodnosti. One škole koje su dogovorile suradnju i preuzimale studente iz više od jedne ustanove visokog obrazovanja je za rezultat imalo povremene komplikacije ili čak u najgorem slučaju povlačenje partnerstva (Whitty, 1997). Kako bi se spomenuti problemi riješili, danas je to partnerstvo kroz zakonske odredbe nešto kvalitetnije usustavljeno potičući fakultete da škole uključuju u niz poslova poput planiranja i provedbe inicijalnog obrazovanja učitelja te odabira učitelja – vježbenika, evaluaciju vježbenika za ostvarivanje QTS-a (Furlong et al. 2006). Nadalje, iako je partnerstvo centralni zahtjev, način njegove implementacije je prepušten lokalnoj razini (Taylor, 2008). Uz to, škole i fakulteti moraju partnerski jasno odrediti uloge i obveze obaju

strana, dogovoriti se o obliku potpore osoblju uključenih u obrazovanje, jasno prikazati raspored svih resursa između partnera te osigurati kvalitetan i koordiniran rad i suradnju u različitim kontekstima (Furlong et al. 2006).

Iako bi se ideja partnerstva intuitivno mogla smatrati hvalevrijednom, potreba za formalnim dogovorima između sveučilišta i škola odigrala je značajnu ulogu u izmjeni tradicionalnog rasporeda moći. Sveučilišta su se morali odreći svog autonomnog i dominantnog položaja, a osnažio se utjecaj škola što je rezultiralo dodatnom složenošću i komplikacijama u području koje je ranije bilo relativno jasno ocrtano u smislu uloga, odgovornosti i odnosa (Taylor, 2008). Vladin napor da ukloni monopol kojeg su institucije visokog obrazovanja imale rezultirao je u otvaranju novih načina i smjerova pristupanja obrazovanju za učiteljsko zvanje, poput ranije spomenutih programa obuke učitelja za zapošljavanje i fleksibilnih PGCE i SCITT oblika obrazovanja. Zahvaljujući tim novim oblicima i smjerovima, slika partnerstva nešto je drukčija, a mogu se primijetiti tri standardna oblika:

- Škole u partnerskom odnosu sa institucijom višeg obrazovanja (HEI) na preddiplomskim ili poslijediplomskim programima
- Nekoliko škola u međusobnom partnerskom odnosu sa ili bez suradnje sa HEI, kako bi omogućili školsko inicijalno obrazovanje učitelja (SCITT)
- Škola u suradnji sa institucijom višem obrazovanja (HEI) ili nekom drugom školom kako bi omogućili obrazovanje na bazi zapošljavanja kao put stjecanja QTS-a (Furlong et al. 2006).

Međutim, cjelokupni odnos između škola i ustanova visokog obrazovanja budi sumnju kako vlada nastoji deprofesionalizirati učiteljsku profesiju kroz ideologiju kako, gdje god da su poučavani, budući učitelji bi se trebali usmjeriti na razvoj vještina, umjesto na profesionalno razumijevanje. Čini se kako se nastoji oblikovati i umanjiti sadržaj profesionalnog znanja kroz uvođenje standardne liste kompetencija koje novi učitelji moraju posjedovati, neovisno o načinu i putu kojim su stekli svoju struku (Whitty, 1997). Razlog takvih sumnja je jedna od činjenica da zakon također dopušta školama da odluče ne biti uključene u trening učitelja ili čak djelovati samostalno kroz modele koji su isključivo školsko orijentirani (Taylor, 2008). Iz spomenutih tendencija obrazovnih reformi i vladinih akcija jasno se očituje problem ravnoteže moći između vlade, ustanova visokog obrazovanja te škola. Time, u usporedbu se stavlja odnos 'treninga' kojeg nude škole za razvijanje praktičnog iskustva i vještina te 'obrazovanje' kojeg nude ustanove visokog obrazovanja. Analogno time, obrazovanje bi se smatralo dubinsko, dok

je trening površinski. To ne znači kako je isključivo jedno od načina ispravno, već da oba načina imaju svoje posebitosti u razvoju znanja, stavova i vještina studenata. Bez sumnje, kako Taylor navodi, školsko iskustvo ima svoj kredibilitet budući je poučavanje generalno praktična aktivnost (2008). Neovisno o tome, i dalje je od presudne važnosti pronaći pravilnu ravnotežu odnosa moći između institucija visokog obrazovanja i škola, ne samo zbog političkih razloga, nego i u svrhu osnaživanja kvalitete obrazovanja učitelja koje bi budućim učiteljima osiguralo optimalan odnos teorije i prakse.

5. Izazovi obrazovne politike Engleske

Budući kako desetljeća obrazovnih reformi u Engleskoj pokazuju tendenciju usmjerenu ka razvoju praktičnih vještina, postavlja se pitanje daje li se time naglasak i prednost 'treningu' učitelja gdje su studenti poučavani za rad u određenom školskom kontekstu u odnosu na 'obrazovanje' koje studentima omogućava razvoj kritičkih sposobnosti razumijevanja i evaluacije situacija učenja i poučavanja kako bi bili spremni za nove kontekste i nepredvidljive situacije na koje naiđu izvan svoj treninga u školi (Taylor, 2008). Također, jedno od istraživanja koje je uspoređivalo spomenute dubinske i površinske pristupe, pokazalo je kako studenti koji su bili izloženi dubinskom obrazovanju češće zauzimaju aktivnu i refleksivnu ulogu u svome učenju, a oni koji se izloženi površinskoj obradi češće zauzimaju pasivnu i površnu ulogu te učenje smatraju nečim što se 'jednostavno dogodi' (Marton, Säljö, 1997). Iako rezultati ističu važnost dubinskog, akademskog obrazovanja, očigledno je pitanje odnosa moći i dalje otvoreno u obrazovnom sustavu Engleske te će proći još dosta vremena prije nego li se pronađe kvalitetan i plauzibilan sustav koji bi zadovoljio sve strane.

Nadalje, budući se čitava obrazovna politika Engleske orijentira ka školama te daje naglasak na razvoj vještina, odnosno izloženost neposrednim situacijama u razredu, ostaje vidjeti koji je odgovor institucija visokog obrazovanja na takve tendencije. (Murray, Wishart, 2011). Također, obrazovanja učitelja ima kontroverzan status unutar bolonjskog procesa. Naime, unatoč brojnim reformama u kojim se nastoji ojačati kvaliteta obrazovanja, krajnje odluke države su često bazirane na povijesnim i tradicionalnim elementima po pitanju državne kontrole obrazovnih programa, modela poučavanja te mehanizama kojima se provjerava kvaliteta (Caena, 2014). Međutim, ako se nastavi sa težnjom da učitelji u budućnosti imaju centralnu ulogu u akademskom i intelektualnom životu države, ostaje za vidjeti na koji način će se pristupiti odnosu škola i institucija visokog obrazovanja kako bi se stvorio novi način suradnje koji nije zasnovan na hijerarhiji (Murray, Wishart, 2011). Nadalje, budući su prepoznati aspekti

koji odvrćaju mlade od odluke da pristupe učiteljskoj profesiji, a uključuju malu plaću, brojnu papirologiju te učenike koji ometaju rad (Murray, Wishart, 2011), buduće tendencije se također okreću u smjeru adresiranja tih problema, ali i problema lošeg statusa učiteljskog zvanja (Ross, Hutchings, 2003). Spomenuti obujam posla problem je koji se sve češće stavlja u središte pozornosti te će biti od ključne važnosti uvjeriti nove vježbenike kako njihovo zanimanje omogućava dobru ravnotežu između radnog vremena i privatnog života te im to i osigurati. U prošlosti, učiteljsko znanje privlačilo je pojedince jer su smatrali, između ostalog, kako je prilagođeno obiteljskom čovjeku zbog manjeg radnog vremena i dužih praznika. Međutim, to više nije slučaj. Tako, pronalazeći način za stvaranje učiteljskog zvanja fleksibilnijim moglo bi privući nove vježbenike (Ross, Hutchings, 2003). Nadalje, nužno je adresirati još jednu anomaliju koja se može primijetiti u pristupu obrazovanja učitelja danas. Baš kao što je slučaj i u mnogim državama Europe (za razliku od SAD-a), dozvolu koja se dobije za obavljanje učiteljske profesije nije potrebno formalno obnavljati tijekom karijere (Vidović et al., 2005). Drugim riječima, nema relicenciranja učitelja iako se to pitanje sve češće stavlja u žarište rasprava. Međutim, primjećuje se rastući broj postupaka praćenja rada učitelja što bi moglo biti naznaka i uvođenja određenog oblika relicenciranja (Vidović et al., 2005). Nadalje, iako se neprestano naglašava uloga i važnost ostvarivanja statusa kvalificiranog učitelja te registriranju u Generalno učiteljsko vijeće Engleske, te obveze zaobilaze učitelje u privatnim školama koji ne moraju ostvariti status kvalificiranog učitelja (QTS) niti biti registrirani u spomenutom Vijeću (Ross, Hutchings, 2003). Relicenciranje učitelja zasigurno bi predstavljalo dodatan korak naprijed u jačanju kvalitete obrazovnih sustava. Takve tendencije nisu nepoznate drugim sektorima, poput primjerice zdravstva, a omogućili bi osiguravanje kvalitete te obrazovanje u skladu sa suvremenim tehnikama i metodama poučavanja.

6. Sindrom profesionalnog sagorijevanja – *burnout*

Sindrom profesionalnog sagorijevanja ili *burnout*, nova je i opasna prijetnja koja se prvobitno prepoznaje sredinom sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća, a opisuje se kao gubitak motivacije i predanosti radu kao posljedica dugotrajne izloženosti stresu (Martinko, 2010). Glavni aspekt *burnout* sindroma je rastući osjećaj emocionalne iscrpljenosti, pri čemu osoba osjeća kako više nije sposobna funkcionalno obavljati posao na psihološkoj razini (Maslach,

Jackson, 1981). U mnogim državama poučavanje je identificirano kao jedna od najstresnijih zanimanja (Hunter 1977). Posebice je zabrinjavajuća činjenica kako mnogi učitelji pokazuju simptome koji su slični onima koje uobičajeno pokazuju i vojnici (Bloch, 1978). Izvori stresa u literaturi uključuju, između ostalog, količinu posla, stavove i ponašanje učenika, manjak šansi za unaprjeđenje, loše rade uvjete, loš odnos sa kolegama i nadređenima, tehnološki napredak, promjene u radnom okruženju te organizacijsku klimu (Griva, Joeques, 2003). Broj umirovljenih i onih koji su odustali od profesije zbog lošeg zdravlja u Ujedinjnom Kraljevstvu je 1979. iznosio 1617 osoba, a 1990. godine 4123 sa jednakim godišnjim rastom početkom 1980-ih te puno većim porastom nakon 1988, kada se uvodi *Teacher Education Act*. (Brown, Ralph, 1994) Također, u Ujedinjenom Kraljevstvu zbog stresa se izgubi više od 11 milijuna radnih dana što stvara trošak od 5.8 milijardi dolara godišnje (Childs, Stoeber, 2012). U obrazovnom sektoru, stres, uz depresiju i anksioznost, jedan je od glavnih razloga odsutnosti sa posla, a učitelji iskuse izrazito visoke razine stresa na svom radnom mjestu (Health and Safety Executive, 2000). Sve je veći broj kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja koji su usredotočeni isključivo na spomenuti sindrom te njegove uzroke i potencijalne preporuke. Učitelji u Engleskoj se nalaze u značajno lošijoj situaciji u usporedbi sa njihovim Europskim kolegama prema svim mjerilima. Koriste se drugim metodama nošenja sa stresom, rade u lošijim uvjetima i prikazuju nižu razinu psihičkog i fizičkog zdravlja (Griva, Joeques, 2003). Jedan od glavnih modela istraživanja stresa povezanog sa radnim mjestom je model kojeg je razvio Karasek (1979). Prvobitno, model je određivao dva aspekta radne situacije: zahtjeve posla (zahtjevi za zadatke, obujam posla, rokove, sukob uloga) i kontrolu posla (koja je prvobitno nazvana širinom u donošenju odluka, a uključuje autonomiju te pravo donošenja odluka) (Griva, Joeques, 2003). Brojna istraživanja usmjerila su se na emocionalne zahtjeve i njihov utjecaj na mentalno zdravlje, stres, profesionalno sagorijevanje i zadovoljstvo poslom, ali i na ishode učenja učenika (Chan, 2006). Neka od provedenih istraživanja bi mogla biti posebno relevantna za učitelje unutar Ujedinjenog Kraljevstva zbog nekoliko razloga. Uvođenje Teachers Reform Act (1988) za posljedicu je imalo brojne zakonodavne i radne promjene koje je potencijalno doprinijelo značajnom rastu pritiska na učitelje. (Griva, Joeques, 2003). Škole moraju prolaziti redovne inspekcije, gdje pripremanje za inspekciju i potencijalne negativne ishode doprinose obujmu posla i stresu. Nadalje, posljednjih desetljeća primijećen je zabrinjavajući porast izostajanja s posla, otkaza i preuranjenih umirovljenja u Ujedinjenom Kraljevstvu. (Brown, Ralph, 1994). Gledajući širu sliku, recesija s kraja 1980-ih rezultirala je snažnim rezanjem proračuna što je značilo osjetno manje novčanih sredstava usmjerenih u obrazovanje (Ranson, 1990) Posljedično, za učitelje je to značilo smanjenje plaće i šansi za napredak i promociju, ali i

osjećaj o smanjenoj podršci Vlade (Griva, Joeques, 2003). Rezultati ukazuju na nepogodnu poziciju učitelja u Ujedinjenom Kraljevstvu u odnosu na njihove europske kolege. Oni odrađuju više radnih sati i veća je zahtjevnost posla, rizici, fizički napor te imaju manju autonomiju u odnosu na druge europske učitelje. Sukladno tome, jasno se očituju i veći simptomi profesionalnog sagorijevanja, manja razina zadovoljstva poslom te izvještaji govore o nižem zadovoljstvu svojim poslom u odnosu na svoje kolege iz drugih država. To je posebice zanimljivo zbog činjenice da su učitelji koji su sudjelovali u istraživanju dominantno mlađi te imaju manje radnog iskustva u odnosu na kolege iz drugih krajeva Europe. (Griva, Joeques, 2003). Nadalje, kvalitativna istraživanja došla su i do novih zabrinjavajućih saznanja. Naime, čini se kako postoji određena stigma pripisana ideji kako pojedini učitelji imaju problema sa stresom, budući su primijetili kako njihovi sudionici istraživanja nevoljko o tome razgovaraju iz straha kako bi ih to pred drugim kolegama moglo prikazati kao inferiornima i nesposobnima za svoj posao (Brown, Ralph, 1994). Postavlja se pitanje postoji li kvalitetno rješenje za sve veći problem profesionalnog sagorijevanja. Unatoč sve većem broju istraživanja spomenutog sindroma, i dalje se vrlo malo zna o zaštitnim faktorima protiv stresa i sagorijevanja (Brackett, Palomera, Mojska-Kaja, Reyes, Salovey, 2010). Ta činjenica govori kako je *burnout* složen i višedimenzionalni konstrukt sa sastavnim dijelovima koji su višestruko određeni (Schaufeli, Enzmann, 1998). Jedno od potencijalnih rješenja istraživači su pronašli u sposobnosti emocionalne kontrole (ERA – *Emotion-regulation Ability*). Učitelji smatraju kako im sposobnost reguliranja vlastitih emocija pomaže u efektivnom ostvarivanju akademskih ciljeva, razvoju kvalitetnih društvenih odnosa te očuvanju dobre razredne discipline (Sutton, 2004). U posljednje vrijeme, sve se veći uvid dobiva u važnost ERA i njezinih mehanizama pomoću kojih bi ono moglo pridonijeti poboljšanju zadovoljstva radnim mjestom i osjećaju osobnog uspjeha. Istraživanja, poput onih o učiteljevoj regulaciji emocija (Sutton, 2004), povećavaju šansu da programi obrazovanja učitelja koji se usredotoče na razvoj vještina upravljanja emocijama bi mogle imati nekoliko pozitivnih ishoda za njih (Brackett, Caruso, 2007), poput porasta pozitivnog afekta i veće podrške od strane ravnatelja. Posljedično, učitelji bi mogli iskusiti manje profesionalnog sagorijevanja i veće zadovoljstvo radnim mjestom te sukladno tome ostati duže u svome zanimanju i biti uspješniji u učionici (Brackett et al, 2010).

Pronalazak adekvatnih rješenja za problem profesionalnog sagorijevanja zahtjevniji je nego što se čini budući je problem ukorijenjen u čovjekim stavovima i ponašanju. Holistički pristup stresu učitelja prepoznaje izrazitu zahtjevnost tog problema jer su um i tijelo međusobno povezani te se problem najefektnije može riješiti pristupom sa nekoliko strana. Sukladno tome,

učitelje treba poučiti određenim vještinama i razviti razumijevanje koje će im omogućiti upravljanje vlastitim stresom (Sparks, 1983). Jedno od istraživanja bavilo se iskustvima učitelja koji su se dobro snalazili u visoko stresnim situacijama kako bi vidjeli što ih čini otpornima na stres. Neki od čimbenika koji su prepoznati uključuju dobre međusobne odnose i osjećaj povezanosti, društvene vještine, vještine rješavanja problema, osjećaj vlastite sposobnosti i uspjeha te orijentiranost na budućnost (Howard, Johnson, 2004). Iako brojni učitelji napuštaju zanimanje zbog visoke razine stresa koje osjećaju, postoje i drugi načini njegova umanjivanja koji uključuju veću uključenost i osjetljivost administrativnog osoblja, administrativnu pomoć u prevenciji učeničkog nasilja, programe posebnih mentalnih vježbi koje koriste tehnike opuštanja u svrhu smanjenja stresa, poboljšanje statusa učitelja u društvu, ohrabrivanje učitelja u proširivanju svojih interesa izvan školskih obveza, grupe podrške učiteljima na kojima će se otvoreno raspravljati i suočavati sa negativnim osjećajima poput bespomoćnosti te ohrabrivanje razvitka vlastitog duhovnog života i zadovoljavanje vlastitih životnih ciljeva (Gold, 1984).

Također, zaštitni čimbenici koji bi olakšali posao učiteljima i smanjili njihov stres su zapravo vrlo jednostavni za implementirati u školu te ih se lako nauči. Neki od prijedloga koji se preporučuju uključuju:

1. Škole bi trebale kreirati snažne i djelotvorne strategije ponašanja koje bi bile neprestana podrška učiteljima na razini cijele škole.
2. Sve škole mogu biti organizirane na način koji bi poticao snažnu međusobnu podršku kroz radne skupine, društvene aktivnosti te stvarajući školsku kulturu koja se bazira na podršci umjesto kompetitivnosti. Sukladno tome, u obrazovanju budućih učitelja na naglasak se stavlja važnost međusobne podrške unutar i izvan škole.
3. Uspjesi svih zaposlenih bi se trebali visoko cijenjiti i veličati (Howard, Johnson, 2004).
4. Budući se ti zaštitni čimbenici koji čine osobu otpornom na visoke razine stresa mogu naučiti, smatra se kako bi obrazovne ustanove trebali omogućiti stjecanje adekvatnih vještina kako bi uspješno izbjegli profesionalno sagorijevanje na svome radnom mjestu (Howard, Johnson, 2004).

Sindrom profesionalnog sagorijevanja (*burnout*) je zasigurno jedan od najopasnijih izazova s kojima se obrazovna politika mora suočiti te aktivno raditi u pronalasku adekvatnog rješenja. Ne samo da učitelji daju otkaze i odlaze zbog prevelikog nakupljenog stresa, ali to saznanje zasigurno odvraća i mlade učenike koji su možda razmišljali o učiteljskoj profesiji. Budući je taj problem iznimno složen u svojoj prirodi, ono zahtjeva i individualne promjene načina na

koji se učitelji suočavaju sa problemima, ali isto tako se očekuje i od škola da naprave određene promjene kako bi se sustavno umanjile obveze (a time i stres) s kojim se suočavaju učitelji.

7. ZAKLJUČAK

Obrazovna politika Engleske je prošla dalek put i uložila velik napor u brigu za kvalitetno obrazovanje učitelja. Prepoznajući važnost obrazovanja u cijelosti, shvatila je i važnost obrazovanja onih koji su preuzeli obrazovnu ulogu prenošenja znanja mlađim generacijama. Brojnim zakonskim regulativama nastojala je uravnotežiti kompetentnost za učiteljsko znanje i njihov optimalan broj, a raznolikim načinima pristupa učiteljskom obrazovanju otvorila je priliku svim zainteresiranim (poput manjina, starijih te zaposlenih u drugim sektorima) da pristupe obrazovanju bez da narušavaju selektivnost i zahtjevnost cjelokupnog zvanja. Brojnim reformama uspješno je usustavila obrazovanje učitelja obvezujući ih da bez obzira kojim se putem stjecanja zvanja odlučili, svi učitelji osim onih u privatnim školama moraju steći status kvalificiranog učitelja (SQT). Uz sve to, zadržala je svoju specifičnu i prepoznatljivu tendenciju razvijanja partnerskih odnosa između škola i viših institucija s višestrukom koristi poput uklanjanja monopola jednih, stvaranjem pozitivnog obrazovnog okruženja u kojem se može spojiti teorija i praksa te istovremeno ukloniti institucionalni šok prelaska s jedne razine obrazovanja na drugu. Dakako, to je otvorilo nove probleme rasporeda i odnosa moći te se taj problem aktivno nastoji riješiti na razini države. Ovim radom nastojala se je dati cjelokupna slika razvoja sustava obrazovanja učitelja od početka 19. stoljeća do danas. Imajući u vidu dva stoljeća razvoja, olakšano je prepoznavanje određenih tendencija i namjera koje politika ima za obrazovanje učitelja, poput smanjenje teorijskog sadržaja u zamjenu za praktični. Engleska je jedna od rijetkih zemalja koje se usmjeravaju na praktično djelovanje u toliko snažno mjeri, ali ono što ju čini prepoznatljivom u Europi su institucionalizirani partnerski odnosi škola i ustanova visokog obrazovanja. Bez sumnje, brojnim istraživačima bit će zanimljivo proučavati kojim smjerom vodi ta tendencija gdje postoje brojni putevi ulaska u učiteljsku profesiju te što će to značiti za njihovu obrazovanost.

8. SAŽETAK

Obrazovni sustavi razvijenih zemalja kontinuirano se restrukturiraju kako bi zadovoljili zahtjeve modernog doba. Međutim, kako bi se osiguralo kvalitetno obrazovanje mlađim naraštajima, nužno je pripremiti i osposobiti kvalitetne učitelje koji će to znanje prenijeti. U Engleskoj se prvi znakovi formalnog obrazovanja učitelja pojavljuju početkom 19. stoljeća kada započinje masovno organizirano obrazovanje za djecu radničke klase. Od tada, Engleska je, posebice od sredine 20. stoljeća u neprestanoj borbi pronalaska ravnoteže između ponude i potražnje za učiteljima te stvaranju kvalitetnog sustava obrazovanja učitelja sa pravilnom ravnotežom između teorije i prakse. Prvobitno su učitelji imali izrazito veliku autonomiju, sve do 1984. kada se osniva Odbor za Akreditaciju Obrazovanja Učitelja (CATE) koji je određivao sadržaje koji se moraju poučavati. 1994. godine CATE je zamijenjen sa Agencijom za usavršavanje učitelja (TTA) koja dodatno facilitira ideju prelaska sa obrazovanja budućih učitelja na njihov 'trening'. Drugim riječima, snaga profesionalnog teorijskog znanja biva dodatno umanjena, a naglašava se praktični rad i razvoj vještina koje će pomoći u radu u konkretnim uvjetima. Nadalje, nužno je istaknuti i jednu specifičnost obrazovanja učitelja u Engleskoj, a to je partnerstvo između ustanova visokog obrazovanja i škola, a sukladno tome vidjeti i različite puteve kojima student može postati učitelj. Zaključno, iznimno važno je usmjeriti pozornost na trend koji poprima sve veću važnost kao moderna opasnost učiteljske profesije – profesionalno sagorijevanje (*burnout*). Manjak motivacije i predanosti radu kao posljedica izloženosti stresu iznimno je nepogodna za učiteljsku profesiju tu je nužno adresirati i prepoznati potencijalna rješenja do kojih su različita kvalitativna i kvantitativna istraživanja došla. Bez sumnje, obrazovanje učitelja napravilo je dalek put, ali i dalje stoje brojni izazovi pred njima koji će se zasigurno kroz buduće reforme adresirati u pokušaju pronalaska optimalne ravnoteže.

KLJUČNE RIJEČI: obrazovanje, obrazovanje učitelja, Engleska, modeli obrazovanja učitelja

SUMMARY

In order to meet the needs of the modern era, the developed countries need to examine and restructure their education systems continuously. However, in order to ensure that the younger generations receive favorable education, it is crucial to educate the teachers. In England, first signs of formal teacher education appear at the beginning of the 19. century simultaneously with the mass education for the children of the working class. England, especially since the mid-20. century, has been in a constant struggle to find a proper balance between the supply and demand of the teacher, but also for creating a satisfying teacher education system with a proper balance between theory and practice. Teachers had enjoyed a substantial autonomy until 1984 when CATE, who determined the teaching content, was founded. In 1994, CATE was replaced with Teacher Training Agency (TTA), who additionally facilitated the change from 'education' to 'training'. In other words, there is another shift from the professional theoretical knowledge to practical work and the development of the skills that are needed in a specific school context. However, there are still ongoing debates because the teacher education system is still too 'practical'. Furthermore, it is important to emphasise one particularity of the teacher education in England, and that is the partnership between Higher Education Institutions (HEIs) and schools, which in addition pinpoints different routes into teaching profession. Finally, it is crucial to focus our attention to *burnout*. *Burnout* has been recognised as the modern menace of the teaching profession, and it is manifested as the lack of motivation and job satisfaction as a result of high levels of stress exposure. As such, it is extremely unfavourable for the teaching profession and it is necessary to address the situation and attempt to recognise possible solutions. Undoubtedly, teacher education in England has gone a long way, but there are still many challenges ahead that will unquestionably be addressed through different reforms in an attempt to find the optimal balance.

KEY WORDS: Education, teacher education, England, routes into teaching

LITERATURA

Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S., Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues, *British Journal of Sociology of Education* 15: 529–543.

Beach, D., Bagley, C. (2013). Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: a comparative study. *European Journal of Teacher Education* 36(4): 379-392.

Beck, J., Young, M. (2005). The Assault on the Professions and the Restructuring of Academic and Professional Identities: A Bernsteinian Analysis. *British Journal of the Sociology of Education* 26 (2): 183–197.

Bloch, A.M. (1978). Combat neurosis in inner city schools. *American Journal of Psychiatry*, 135: 189-192.

Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2007). *Emotional literacy for educators*. Carey, NC: SELmedia.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojska-Kaja, J., Reyes, M. R., Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4): 406-417.

Brown, M., Ralph, S. (1994). Towards the identification of stress in British teachers. *Research in Education*, 48: 102–110.

Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(1): 106-122

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22: 1042–1054.

Childs, J. H., Stoeber, J. (2012). Do you want me to be perfect? Two longitudinal studies on socially prescribed perfectionism, stress and burnout in the workplace. *Work & Stress* 26(4): 347-364.

Coppock, D. (1997). Respectability as a Prerequisite of Moral Character: The Social and Occupational Mobility of Pupil Teachers in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries. *History of Education*, 26(2): 165-186

Department for Education, (2015). *Initial teacher training census for the academic year 2015 to 2016, England*. Pristupljeno 26.6.2016. na

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/478098/ITT_CENSUS_SFR_46_2015_to_2016.pdf

Europska komisija/EACEA/Eurydice, (2003). *Reforms of the teaching profession: a historical survey*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Odjel za izdavaštvo Europske unije. Pristupljeno 26.6.2016. na <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3212394/>

Europska komisija/EACEA/Eurydice, (2013). *Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi*. Izdanje 2013. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Odjel za izdavaštvo Europske unije.

Europska komisija/EACEA/Eurydice, (2014). *Reforms in School Education: Initial teacher training (ITT) – School Direct*. Pristupljeno 25.8.2016. na https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Reforms_in_School_Education#Initial_teacher_training_.28ITT.29_.E2.80.93_School_Direct

- Europska komisija/EACEA/Eurydice, (2016). *Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. Pristupljeno 26.6.2016. na [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education)
- Furlong, J. (2005). New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31: 119–134.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S., McNamara, O. (2006). Partnership in english initial teacher education: changing times, changing definitions – evidence from the teacher training agency national partnership project. *Scottish Educational Review*, 37: 32-45.
- Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104(3): 271-274.
- Griva, K., Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job?, *Psychology and Health* 18(4): 457-471.
- Halstead, V. (2003). Teacher education in England: analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education* 26(1): 63–75.
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society*. Teachers College Press. New York.
- Health and Safety Executive. (2000). *The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. Suffolk: HSE Books.
- Howard, S., Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout *Social Psychology of Education*, 7(4): 399-420

Hunter, M. (1977). *Counter irritants to teaching*. paper presented at the American Association of School Administrators Annual Meeting. Las Vegas.

Hutchings, M., Maylor, U., Mendick, H., Menter, I., Smart, S. (2006) *An evaluation of innovative approaches to teacher training on the Teach First programme: Final report to the Training and Development Agency for Schools*.

Jeong, U. Y. (2009) *Teacher policy in england: an historical sttudy of responses to changing ideological and socio-economic contexts*, PhD Thesis, U. of Bath

Joint Council for General Qualifications, (2016). *Student Performance Analysis: National percentage figures for GCSE grades*. Pristupljeno 29.8.2016. na <http://www.bstubbs.co.uk/gcse.htm>

Karamustafaoglu, O. (2009). A comparative analysis of the models of teacher education in terms of teaching practices in the USA, England, and Turkey, *Education* 130(2): 172-183.

Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24: 285–308.

Knibbs, G. H., (1965). *Official Year Book of the Commonwealth of Australia*. Australian Bureau of Statistics.

Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu učitelja u obrazovanju odraslih, *Andragoški glasnik* 14(2): 99-110.

Marton, F. & Säljö, R. (1997) *Approaches to learning*, u: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N.J. (2005). *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. Scottish Academic Press. Edinburgh.

- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behaviour* 2: 99–113.
- Murray, J., Wishart, J. (2011). *Teacher education in transition: the changing landscape across the UK*. ESCalate, Bristol.
- Orion, N. & Thompson, D.B. (1996). Changes in perceptions and attitudes of pre-service postgraduate secondary school science teachers, *International Journal of Science Education* 18(5): 577- 599.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2): 291-308.
- Ranson, S. (1990). *The politics of reorganizing schools*. Unwin Hyman. London.
- Ressler, P. (2013). Marketing pedagogy: Nonprofit marketing and the diffusion of monitorial teaching in the nineteenth century. *Paedagogica Historica*, 49(3): 297-313
- Robinson, W. (2006). Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives. *Education Research and Perspectives*, 33(2): 19-36.
- Ross, A., Hutchings, M. (2003) *Attracting, developing and retaining effective teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*. Institute for Policy Studies in Education. London
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Smith, J. (2010). *The School Recruitment Book*. Optimus Education. London.
- Sparks, D. (1983). Practical Solutions for Teacher Stress. *Theory into practice*, 22(1): 33–42

Stephens, P., Tønnessen, F., Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals, *Comparative Education* 40: 109–130.

Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7: 379–398.

Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university–schools partnership in England, *British Educational Research Journal* 34(1): 63-90.

Tschurenev, J. (2008). Diffusing useful knowledge: the monitorial system of education in Madras, London and Bengal, 1789–1840. *Paedagogica Historica*, 44(3): 245-264

Vidović, V., V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i učiteljica: višestruke perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Weedon, E., Ahlgren, L., McCluskey G., Riddell, S. (2010) *Educational Policy and Structures in England*, Working paper.

Whitty, G. (1997). *Teacher Education in England and Wales: Some Findings from the Mote Project*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago

Whitty, G. (2006). *Teacher professionalism in a new era*. Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture. Belfast.

Wray, D., Medwell, J., Fox, R. & Poulson, L. (2000). The teaching practices of effective teachers of literacy, *Educational Review* 52(1): 75-84.